

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA):
ITINERÁRIOS PELA
HUMANIZAÇÃO E O
DESAFIO DA CONSTRUÇÃO
DE UMA IDENTIDADE
PEDAGÓGICA NO PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

**YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): PATHWAYS TOWARD
HUMANIZATION AND THE CHALLENGE OF BUILDING A PEDAGOGICAL
IDENTITY IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 04/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775259279](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775259279)

Alana de Andrade da Conceição¹

Andreia Maria de Jesus Ferreira²

Antônia Santos Agrella³

José Flávio da Paz⁴

Néstor Raúl González Gutiérrez⁵

RESUMO

O presente texto analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, compreendendo-a como um campo de disputa permanente pelo direito à educação e à humanização. A partir de uma análise crítica dos documentos disponibilizados, o trabalho discute a transição da EJA de uma função meramente compensatória para um direito público subjetivo, assegurado pela Constituição Federal de 1988. Investiga-se a "outra face" das políticas de inclusão, frequentemente pautadas por lógicas mercadológicas que reduzem o aprendizado ao longo da vida à empregabilidade. O ensaio destaca a centralidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de gestão democrática capaz de dar visibilidade aos sujeitos da EJA, frequentemente invisibilizados em escolas não exclusivas. Por fim, propõe-se um currículo que valorize os saberes da experiência e as identidades múltiplas (raça, gênero e território) dos estudantes, fundamentado na ecologia dos saberes e na pedagogia freireana.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Projeto Político-Pedagógico (PPP). Gestão Democrática. Direitos Humanos; Inclusão Social.

ABSTRACT

This paper analyzes Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, viewing it as a field of ongoing struggle for the right to education and human dignity. Based on a critical analysis of the available documents, the study discusses the transition of EJA from a merely compensatory function to a subjective public right, guaranteed by the 1988 Federal Constitution. It investigates the "other side" of inclusion policies, often guided by market-driven logics that reduce lifelong learning to employability. The essay highlights the centrality of the Political-Pedagogical Project (PPP) as an instrument of

democratic management capable of giving visibility to EJA participants, who are often rendered invisible in non-exclusive schools. Finally, a curriculum is proposed that values the knowledge derived from experience and the multiple identities (race, gender, and territory) of students, grounded in the ecology of knowledge and Freirean pedagogy.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Political-Pedagogical Project (PPP). Democratic Management. Human Rights; Social Inclusion.

RESUMEN

El presente texto analiza la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Brasil, entendiéndola como un ámbito de lucha constante por el derecho a la educación y a la humanización. A partir de un análisis crítico de los documentos disponibles, el trabajo aborda la transición de la EJA de una función meramente compensatoria a un derecho público subjetivo, garantizado por la Constitución Federal de 1988. Se investiga la «otra cara» de las políticas de inclusión, a menudo marcadas por lógicas mercantiles que reducen el aprendizaje a lo largo de la vida a la empleabilidad. El ensayo destaca la centralidad del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de gestión democrática capaz de dar visibilidad a los sujetos de la EJA, a menudo invisibilizados en escuelas no exclusivas. Por último, se propone un plan de estudios que valore los saberes de la experiencia y las identidades múltiples (raza, género y territorio) de los estudiantes, basado en la ecología del saber y en la pedagogía freireana.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Proyecto Político-Pedagógico (PPP). Gestión Democrática. Derechos Humanos; Inclusión Social.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é habitada por sujeitos que Miguel Arroyo denomina como "passageiros da noite". São trabalhadores, idosos, jovens negros e mulheres que, por processos históricos de exclusão, tiveram seu direito à escolarização básica negado na idade dita "própria". No entanto, ao retornarem às salas de aula, esses sujeitos não chegam como "contas bancárias vazias", mas como detentores de uma vasta bagagem cultural e de saberes tecidos nas lutas pela sobrevivência.

O grande desafio contemporâneo reside na forma como as instituições de ensino, muitas vezes não exclusivas de EJA, incorporam essa modalidade em seu planejamento. É comum observar que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas prioriza o ensino regular de crianças e adolescentes, deixando a EJA em uma condição de "invisibilidade pedagógica" ou limitando-se a repetir métodos infantis para corpos adultos e cansados pelo trabalho braçal.

Este artigo argumenta que a EJA não deve ser tratada como um apêndice burocrático ou uma "segunda chance" de caráter caritativo, mas como um direito fundamental articulado à cidadania plena. Para que isso ocorra, é imperativo desconstruir o discurso neoliberal que traveste a exclusão social de "falta de competências individuais" e reafirmar a escola como espaço de resistência humanizadora. A construção de um PPP que realmente dialogue com a EJA exige gestão democrática, participação da comunidade e o reconhecimento de que o conhecimento é uma construção coletiva, multifacetada e transdisciplinar.

2. O CAMPO POLÍTICO DA EJA: ENTRE O DIREITO SUBJETIVO E A LÓGICA DO CAPITAL

A trajetória da EJA no Brasil é marcada por tensões entre o Estado e os movimentos sociais. Se, formalmente, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) elevaram a EJA à condição de direito público subjetivo, na prática, a execução dessas políticas enfrenta barreiras orçamentárias e descontinuidades administrativas.

O conceito de direito público subjetivo é central para entender a EJA. Ele permite que o cidadão exija imediatamente do Estado o cumprimento de uma obrigação. Entretanto, como aponta a literatura, a história da educação brasileira é perpassada por uma sociedade capitalista que gera desigualdades intencionais. A existência de mais de 9 milhões de analfabetos em 2023 é um testemunho de que as leis, embora avancem no papel, encontram resistência na sua materialização prática.

A EJA vive sob a ameaça constante do fechamento de turmas e da redução de recursos, o que tem sido combatido por fóruns de defesa da modalidade e pelo Ministério Público. Essa disputa não é apenas por vagas, mas pelo sentido da educação: seria ela um processo de formação humana integral ou apenas um treinamento ligeiro para o mercado de trabalho?

Ao analisarmos as políticas educacionais das últimas décadas, percebemos a onipresença do termo "inclusão". No entanto, autores como Eneida Oto Shiroma alertam para o risco de uma retórica que esvazia o caráter político da exclusão. Nesse modelo, a educação é vendida como um "passaporte para a mobilidade", transferindo para

o indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso.

O passaporte ofertado para inclusão é a educação. Embora o acesso seja para todos, o destino final varia segundo capacidades individuais, noção reforçada pela ideologia meritocrática e a de competências que assolam a política educacional contemporânea. (Shiroma, 2001, p. 10).

Essa lógica transforma o "direito de aprender" em uma "obrigação vitalícia de manter habilidades requeridas pelo mercado". Na EJA, isso se reflete em currículos que priorizam o letramento instrumental em detrimento da consciência crítica e da valorização das identidades culturais. A educação, sob essa ótica, deixa de ser um ato político de libertação para tornar-se um mecanismo disciplinar de coesão social em prol da criação de riqueza.

Um fenômeno que demanda atenção imediata é a mudança no perfil dos estudantes. A EJA tem passado por um processo de juvenilização e enegrecimento. Em 2023, os jovens de até 29 anos formavam a maioria dos matriculados, muitos deles expulsos do ensino regular por não se adaptarem a uma cultura escolar rígida e monocultural.

A presença majoritária de negros e negras na EJA não é coincidência; é o resultado do racismo estrutural que precariza as trajetórias escolares dessas populações desde a infância. O racismo se manifesta na desvalorização das culturas ancestrais e na imposição de um padrão único de conhecimento que "roubou a humanidade" desses sujeitos. Portanto, qualquer discussão séria sobre currículo na EJA precisa ser interseccional, cruzando raça,

classe e gênero para compreender as múltiplas opressões que os estudantes enfrentam.

3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) COMO ESPAÇO DE VISIBILIDADE

O Projeto Político-Pedagógico é frequentemente descrito como o "coração" da escola. Contudo, pesquisas de campo indicam que, em muitas escolas, o PPP é um documento engavetado e burocrático.

Em unidades que atendem tanto o ensino regular quanto a EJA, a modalidade noturna tende a ser tratada como um serviço secundário. O PPP dessas escolas, muitas vezes, omite as especificidades da EJA, não apresentando metas, metodologias ou critérios de avaliação que respeitem o ritmo do aluno adulto.

Observamos que não há participação efetiva dos alunos jovens e adultos na sua constituição no sentido de representar suas vozes como identidade da instituição. Nesse sentido, a abordagem do PPP que deveria ser norteada em princípios de uma escola democrática [...] acaba sendo meramente burocrática. (Laurindo, 2017, p. 37-38).

Para reverter esse quadro, é fundamental que a construção do PPP seja coletiva e envolva os próprios estudantes da EJA. A gestão democrática exige que o poder de decisão não fique restrito à equipe gestora, mas que a comunidade escolar participe da definição de "quem somos" e "o que pretendemos".

A autonomia escolar, garantida pela LDBEN, materializa-se na capacidade da escola de construir seu próprio plano de trabalho. Na EJA, essa autonomia deve servir para flexibilizar tempos e espaços, garantindo que o trabalhador que chega cansado e com fome

encontre um ambiente acolhedor e não apenas uma cobrança por conteúdos fragmentados.

Nesse contexto, o gestor escolar atua como um mediador pedagógico que deve incentivar a formação continuada dos professores, capacitando-os para lidar com a diversidade de sujeitos. Uma gestão de qualidade na EJA é aquela que reconhece o aluno como sujeito de direitos e busca superar a "infantilização" pedagógica que desrespeita a história de vida do adulto.

4. A TESSITURA DO CONHECIMENTO EM REDE: TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOLOGIA DOS SABERES NA EJA

A organização curricular na EJA enfrenta historicamente o desafio de superar a fragmentação e a linearidade herdadas do ensino regular de crianças e adolescentes. Para que a escola faça sentido ao estudante trabalhador, o conhecimento deve ser compreendido não como um acúmulo de dados isolados, mas como um processo vivo e interconectado.

Uma das críticas mais contundentes ao modelo escolar tradicional reside na imagem da "árvore do conhecimento", que pressupõe uma raiz fixa, um tronco comum e ramos que se dividem de forma hierárquica e sucessiva. Essa visão impõe uma linearidade que desrespeita os processos singulares de aprendizagem dos jovens e adultos. Em contrapartida, Inês Barbosa de Oliveira, baseando-se nas reflexões de Nilda Alves, propõe a imagem da teia ou rede.

A ideia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem, cumulativos e adquiridos, segundo o paradigma

dominante. A noção de construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso, daí a necessidade de superá-la. (Oliveira, 2005, p. 241).

Na perspectiva da rede, cada estudante estabelece conexões singulares entre as novas informações e o seu repertório anterior. Restringir a ação pedagógica apenas aos conteúdos formais seria "mutilar os próprios sujeitos", fragmentando suas existências em unidades analíticas que ignoram a complexidade humana e as vivências afetivas, familiares e sociais que constituem quem eles são.

A adoção de abordagens transdisciplinares no PPP da EJA não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade ética de promover uma educação significativa. A transdisciplinaridade visa superar o paradigma disciplinar estanque que dificulta uma compreensão global da realidade. Segundo os documentos analisados, o PPP transdisciplinar prepara o estudante para enfrentar os "desafios complexos da vida cotidiana e do mundo do trabalho", capacitando-os a compreender questões econômicas, sociais e ambientais de forma reflexiva.

A integração desses saberes deve ocorrer "desde o planejamento até a avaliação", garantindo que a EJA assuma sua identidade no PPP e não seja apenas citada superficialmente nas entrelinhas. Essa integração exige que o gestor atue como um articulador, descentralizando o poder e promovendo o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os docentes.

O conceito de "ecologia dos saberes", pautado no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, é fundamental para a EJA. Ele propõe o diálogo horizontal entre o conhecimento científico e os saberes nascidos da experiência e da resistência coletiva. Miguel Arroyo reforça que os estudantes da EJA não são "contas bancárias vazias" (em uma crítica à educação bancária freireana), mas produtores de conhecimentos, valores e culturas.

Muitas vezes, a escola ignora os saberes da vida e do trabalho, submetendo os alunos a "violências cognitivas" ao obrigá-los a aprender conteúdos distantes de suas realidades sociais. O desafio curricular, portanto, é incorporar as "histórias de negação da cidadania" e os "saberes de resistência" desenvolvidos nas lutas por moradia, terra e sobrevivência como temas geradores de estudo.

5. O SABER DE EXPERIÊNCIA E O SUJEITO DA EJA

A EJA é frequentada por sujeitos que trazem marcas de trajetórias interrompidas e excluídas. No entanto, essas marcas não são apenas de "déficit", mas de experiência vivida.

Jorge Larrosa Bondía traz uma distinção essencial para o educador da EJA: a diferença entre estar informado e ter uma experiência. Vivemos em uma sociedade saturada de informações, mas pobre em experiências.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa Bondía, 2002, s/p).

O saber de experiência é singular e irrepetível; ele transforma o sujeito. Na EJA, é comum que o estudante saiba muitas coisas sobre o mundo, mas sinta que a escola não o toca. O papel do educador é criar momentos de "interrupção", onde o aluno possa "parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar e sentir", permitindo que o conhecimento escolar se encarne na sua existência.

Reforçando a ideia de que Miguel Arroyo descreve os estudantes da EJA como "passageiros da noite" que buscam na escola uma "última viagem escolar". Reconhecê-los como sujeitos de direitos implica aceitar que eles possuem uma "consciência crítica" nascida da opressão vivida, e não apenas algo que o professor deve "dar" a eles.

A escola costuma tratar o adulto analfabeto com um olhar de "infantilização", repetindo práticas pedagógicas destinadas a crianças. Para superar esse quadro, é necessário que o PPP reconheça a "autonomia do aluno" e sua capacidade de agir sobre a realidade. Como aponta a pesquisa de Lívia Laurindo, o aligeiramento do ensino na EJA (duas séries em um ano) muitas vezes compromete a qualidade dessa experiência, tornando urgente que o PPP valide as vozes desses sujeitos histórico-sociais.

6. INTERGERACIONALIDADE E JUVENILIZAÇÃO: DESAFIOS DO CHÃO DA ESCOLA

A sala de aula da EJA é um espaço marcado pela diversidade geracional. Convivem ali o jovem expulso do ensino regular e o idoso que busca a alfabetização tardia.

Dados do Censo Escolar e do PNAD 2023 mostram que a EJA está cada vez mais jovem e cada vez mais negra. Mais de 70% da população analfabeta no Brasil é composta por pretos e pardos, reflexo de uma desigualdade histórica. A migração de adolescentes de 15 a 17 anos para a EJA revela as falhas de fluxo do ensino fundamental regular.

Muitos desses jovens chegam à EJA carregando o estigma do "fracasso escolar". A escola, ao não valorizar as culturas juvenis (como o rap e o funk) e ao focar apenas em padrões eurocêntricos, acaba empurrando esses estudantes para fora do sistema mais uma vez.

A convivência entre diferentes idades exige uma "ética compartilhada de solidariedade intergeracional". O Projeto Político-Pedagógico deve prever estratégias para transformar o potencial conflito geracional em aprendizado mútuo. As novas Diretrizes Operacionais (Parecer CNE/CEB 3/2025) reforçam a necessidade de observar as "distintas necessidades de subgrupos geracionais", incluindo idosos e populações privadas de liberdade.

O educador deve atuar como um mediador de "corpos múltiplos", entendendo que o tempo do jovem, muitas vezes acelerado pelo mundo digital, é diferente do tempo do adulto e do idoso. A prática pedagógica intergeracional de sucesso é aquela que promove rodas

de conversa e projetos colaborativos onde a experiência do mais velho dialoga com a inventividade do mais novo.

O direito à educação na EJA não se garante apenas com a oferta de vagas, mas com condições de permanência. Isso envolve transporte, alimentação adequada e assistência estudantil. O novo Marco de Ação de Marrakesh reafirma que a aprendizagem de adultos é um "bem comum" e que o Estado deve garantir que nenhuma geração seja sacrificada em nome de outra.

O PPP precisa ser um instrumento de luta que garanta a "reclassificação" de estudantes com base em suas histórias de vida e trabalho, permitindo trajetórias mais flexíveis e menos punitivas. Somente assim a EJA deixará de ser uma "política residual" ou "prêmio de consolação" para tornar-se um território de emancipação humana.

7. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PPP NA "CHÃO DA ESCOLA": ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

A construção de uma escola cidadã para a EJA pressupõe que a gestão não seja apenas um exercício administrativo de controle, mas um processo de mediação pedagógica e política. No entanto, a análise documental e as pesquisas de campo revelam um distanciamento significativo entre a teoria da gestão democrática e as práticas cotidianas de planejamento.

Estudos realizados em escolas públicas (como o caso de Barreiras-BA) demonstram que, embora o PPP seja reconhecido legalmente como o documento de identidade da escola, ele muitas vezes carece de organicidade quando se trata da EJA. Em muitas instituições não exclusivas, a EJA aparece apenas "nas entrelinhas", de forma

fragmentada ou superficial, sem metas claras que respeitem a singularidade do aluno trabalhador.

Lívia Laurindo, em sua pesquisa sobre o lugar da EJA no PPP, aponta que:

Observamos que não há participação efetiva dos alunos jovens e adultos na sua constituição no sentido de representar suas vozes como identidade da instituição. Nesse sentido, a abordagem do PPP que deveria ser norteada em princípios de uma escola democrática [...] acaba sendo meramente burocrática. (Laurindo, 2017, p. 37-38).

A gestão democrática exige que o PPP seja um processo de "ação-reflexão-ação", onde os sujeitos da EJA sejam ouvidos não apenas como "clientela", mas como coautores do projeto educativo. Quando o gestor descentraliza o poder e promove o planejamento coletivo, o PPP deixa de ser um "documento de gaveta" para se tornar um instrumento de luta e afirmação de direitos.

A autonomia escolar, um dos pilares do PPP, é a capacidade da escola de construir suas próprias respostas para problemas singulares. Na EJA, essa autonomia deve se traduzir em flexibilidade: currículos que dialoguem com o mundo do trabalho, calendários que respeitem a jornada do trabalhador e processos avaliativos que valorizem o saber da experiência.

A evasão escolar continua sendo o maior desafio para a gestão da EJA. Fatores como a precariedade dos transportes e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho exigem que a escola crie estratégias de acolhimento. O PPP deve, portanto, prever mecanismos de "busca ativa" e apoio pedagógico extraclasse, reconhecendo que o direito à educação não se encerra na matrícula, mas se consolida na permanência e no sucesso do estudante.

8. O NOVO HORIZONTE NORMATIVO: O PARECER CNE/CEB Nº 3/2025 E A RETOMADA DA HUMANIZAÇÃO

A trajetória normativa da EJA no Brasil passou por um período de retrocessos com a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que buscava um alinhamento rígido e funcionalista à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, muitas vezes ignorando o acúmulo histórico da modalidade. Contudo, o novo Parecer CNE/CEB nº 3/2025 representa uma virada paradigmática essencial.

O Parecer de 2025 revoga as diretrizes de 2021, reafirmando a EJA como uma modalidade que exige "reconhecimento de sua história, relevância e especificidades". Um dos pontos centrais é a defesa da presencialidade como forma principal de oferta, especialmente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, limitando a Educação a Distância (EaD) exclusivamente ao Ensino Médio e com restrições de carga horária.

Essa mudança combate a lógica de "aligeiramento" do ensino, que via na EaD apenas uma forma de baratear custos e certificar em massa sem garantir a qualidade pedagógica. O novo documento

ênfatiza que a educaçãõ de adultos deve ser um "instrumento de transformaçãõ social e de reduçãõ das desigualdades".

As novas diretrizes de 2025 introduzem conceitos potentes para a construçãõ do PPP:

- Tempo Comunidade: O currícuõ deve prever atividades realizadas fora da sala de aula, como pesquisas, práticas sociais e laborais vinculadas à vivênciã cotidiana do aluno.
- Aproveitamento de Saberes e Reclassificaçãõ: A escola ganha respaldo legal para realizar a reclassificaçãõ de estudantes com base em "práticas sociais e laborais", transformando a experiênciã de vida em horas-atividades curriculares.

Essas medidas materializam a "ecologia dos saberes" discutida anteriormente, permitindo que o trabalhador que domina técnicas agrícolãs, por exemplo, tenha esse conhecimento validado academicamente, superando a visãõ de que o úniõ saber váliõ é o que nasce dentro da escola.

9. CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Para Miguel Arroyo, o currícuõ não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um território de disputa onde se define qual conhecimento é legítiõ. Na EJA, essa disputa é ainda mais intensa, pois envolve sujeitos cujas culturas foram historicamente silenciadas.

A escola tradicional opera sob um "padrãõ úniõ de conhecimento" que muitas vezes "rouba a humanidade" do estudante da EJA ao

tratá-lo como alguém incapaz ou desprovido de cultura. Arroyo argumenta que é preciso "disputar autorias" de conhecimento:

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e a terem acesso aos pratos do conhecimento que outros prepararam. Os docentes e os educandos têm direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. (Arroyo, 2017, p. 133).

Isso significa que o PPP deve prever um currículo inventivo e bifurcado, onde o subsídio cultural do estudante seja permanentemente retrabalhado e transformado em objeto de estudo. O currículo da EJA deve ser capaz de articular o saber científico com os "saberes de resistência" nascidos nas lutas por terra, moradia e sobrevivência.

A adoção de abordagens transdisciplinares no PPP permite que o aluno da EJA compreenda a realidade de forma holística. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento para analisar problemas reais da comunidade (como a agroecologia em escolas do campo ou o direito à cidade em escolas urbanas), a escola promove uma aprendizagem significativa que fortalece a autonomia do sujeito.

A transdisciplinaridade não ignora os conteúdos formais, mas os utiliza como "meios de compreensão do mundo". O objetivo final é formar cidadãos capazes de "intervir no mundo" e deixar nela suas marcas de sujeito, e não meras "pegadas de objeto", como ensinava Paulo Freire.

10. FORMAÇÃO DOCENTE E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA

A qualidade social da EJA depende intrinsecamente da formação dos seus professores. Historicamente, os cursos de licenciatura preparam os docentes para o ensino regular de crianças, deixando uma lacuna imensa no trato com o público adulto.

A formação continuada não deve ser vista como um processo de "suprir deficiências" do professor, mas como um espaço de "ação-reflexão" sobre a própria práxis. Os professores da EJA precisam ser compreendidos também como sujeitos em processo de aprendizagem ao longo da vida.

Na perspectiva do pesquisador Maurice Tardif, o saber docente é um saber plural, formado por conhecimentos da formação profissional, mas também por conhecimentos da experiência. O PPP deve, portanto, garantir tempos e espaços para que os docentes troquem experiências e construam coletivamente novas estratégias didáticas para contextos intergeracionais.

Desse modo, atuar na EJA exige o abandono de posturas autoritárias e a adoção de um papel de mediação. O educador deve ser capaz de dialogar com os "corpos múltiplos" que habitam a sala de aula, corpos marcados pelo cansaço do trabalho, pela diversidade de gênero, raça e trajetória escolar. Uma gestão de qualidade valoriza a mediação pedagógica como a atribuição mais relevante do gestor e do professor, transformando a sala de aula em um espaço de "boniteza" e esperança.

11. O INVENTÁRIO DA REALIDADE COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO E TESSITURA DO PPP

Para que o Projeto Político-Pedagógico da EJA deixe de ser um "consenso de papel" e passe a ser uma "práxis humanizadora", é necessário que a escola utilize ferramentas metodológicas que conectem o saber escolar à vida dos estudantes. Uma dessas ferramentas fundamentais é o Inventário da Realidade, proposta que, embora nascida no contexto das escolas do campo, apresenta uma potência analítica essencial para qualquer modalidade de EJA que pretenda superar o "emudecimento da natureza e da humanidade".

O Inventário da Realidade não é um mero questionário estatístico, mas um "processo cumulativo, feito passo a passo", que visa a construção de um diagnóstico dinâmico da comunidade. Em uma escola de EJA, realizar o inventário significa envolver os estudantes na pesquisa de seus próprios territórios, analisando processos de trabalho, usos de tecnologia, resultados da produção e as percepções das famílias sobre a participação política.

Essa prática pedagógica materializa a "ecologia dos saberes" de Boaventura de Sousa Santos e a "teia de conhecimentos" de Nilda Alves, pois permite que a escola contribua para a "reconstrução ecológica e social" do entorno, transformando a realidade local em objeto de estudo e intervenção. Ao sistematizar dados em documentos-síntese, mapas e herbários, a escola e os sujeitos da EJA produzem conhecimento original, rompendo com a condição de meros receptores de conteúdos pré-fabricados.

O novo Parecer CNE/CEB nº 3/2025 institucionaliza a importância dessa conexão ao propor o conceito de Tempo Comunidade. O Inventário da Realidade serve como a base metodológica para que as atividades realizadas fora da sala de aula, pesquisas laborais,

práticas sociais e vivências cotidianas, sejam validadas como unidades pedagógicas incorporadas ao currículo.

A implementação desta ferramenta exige uma gestão participativa onde a divisão de tarefas não seja restrita aos educadores, mas que envolva "profissionais das ciências agrárias, lideranças comunitárias e os próprios estudantes". Somente por meio desta "coordenação coletiva" é que o PPP ganha o "corpo e consistência" necessários para enfrentar as rupturas impostas pelo desmonte das políticas públicas.

Ao final desta reflexão, emerge a clareza de que a EJA não é um campo meramente técnico, mas um território de Justiça Cognitiva. Miguel Arroyo nos convida a entender que o direito ao conhecimento exige o direito de conhecer os processos de sua produção, apropriação e expropriação. Não basta que os oprimidos entrem na escola; eles têm o direito de "entrar na cozinha" da produção curricular.

A retórica neoliberal da "inclusão para a empregabilidade" mascara uma "obrigação vitalícia de adquirir habilidades requeridas pelo mercado". Como alertam Shiroma e Ireland, esse discurso transforma o direito de aprender em um mecanismo coercitivo de sobrevivência individual. Em contrapartida, a EJA que defendemos fundamenta-se na Ecopedagogia e na Solidariedade Intergeracional, compreendendo a educação como um "esforço público e um bem comum" para a transformação verde e social.

A justiça social na EJA passa, obrigatoriamente, pelo reconhecimento de que esses estudantes são "corpos múltiplos", totalidades humanas corpóreas que chegam à sala de aula

cansadas, com fome, mas repletas de histórias de resistência. O PPP deve ser o instrumento que garante a esses sujeitos o direito à sua "memória proibida" e à afirmação de suas identidades negras, indígenas, camponesas e femininas.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil encontra-se em um momento de encruzilhada histórica. Após um decênio marcado pelo descumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e por retrocessos normativos que tentaram enquadrar a modalidade em uma lógica funcionalista e aligeirada, as novas diretrizes operacionais de 2025 sinalizam uma retomada necessária do projeto de humanização.

Concluimos esta produção textual reafirmando que a EJA é direito, não benesse. Logo, esta modalidade deve ser tratada como um direito público subjetivo e não como uma política residual de inclusão. O financiamento deve ser equitativo, garantindo transporte, alimentação e assistência estudantil condizentes com o público adulto.

Igualmente, deve-se considerar que o PPP é um processo de luta, visto que a identidade da escola de EJA não pode ser imposta por secretarias ou órgãos externos. Ela deve ser tecida coletivamente, validando as vozes e os saberes de experiência dos estudantes, bem como, o seu currículo deve ser visto como território de autoria, pois é imperativo superar o paradigma da "árvore" sucessiva e linear em favor da "teia" transdisciplinar, integrando a educação profissional à formação humana integral.

Por fim, devemos ressaltar a função social da gestão democrática como mediação, uma vez que, o papel do gestor e do professor na EJA deve ser o de mediador de saberes, abandonando a "educação bancária" e investindo na "dialogicidade" como essência da prática da liberdade.

Diante de um mundo assolado por crises climáticas e retrocessos democráticos, a EJA assume uma missão de resistência essencial. Como ensinou Paulo Freire, "ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe". A tarefa das escolas, dos gestores e do sistema de justiça é garantir que as portas permaneçam abertas e que o currículo seja um espaço onde o estudante se sinta "gente", autor de sua própria história.

A trajetória da EJA não é ladeira abaixo; ela é uma caminhada de subida que exige, nas palavras de Guimarães Rosa, coragem. É a coragem de subverter normas que não atendem aos sujeitos e de construir, no cotidiano, uma escola que seja, enfim, um ninho seguro para todas as pessoas que nela e por se imbricam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. **O cotidiano escolar e a teia de saberes**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). Currículo: tessituras, sentidos, cotidianos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

AMORIM, Antonio et al. (Orgs.). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA**. Salvador: EDUNEB, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Jovens e adultos produtores de conhecimentos.** In: Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas:** exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2025.** Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete et al. **Inventário da realidade:** guia metodológico para uso em escolas do campo. Rio Grande do Sul: IEJC, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** São Paulo: Cortez, 1994.

HUBER, Norberto. **Abordagens transdisciplinares no projeto político-pedagógico da educação de jovens e adultos:** uma análise crítica. Revista Internacional de Estudos Científicos, v. 1, n. 1, 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2023:** Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IRELAND, Timothy D. **Educação continuada e as políticas públicas de educação no Brasil.** In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes et al. (Orgs.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas. Rio de Janeiro: MPRJ, 2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes et al. (Orgs.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** questões políticas, curriculares e pedagógicas. Rio de Janeiro: MPRJ, 2024.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

LAURINDO, Livia dos Santos Ribeiro. **Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos:** concepções e proposições. Dissertação (Mestrado em EJA). Salvador: UNEB, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MACHADO, Maria Margarida. **Educação de Jovens e Adultos - uma memória contemporânea.** In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes et al. (Orgs.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Rio de Janeiro: MPRJ, 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Perspectivas curriculares para a EJA e os cotidianos escolares.** In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes et al. (Orgs.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Rio de Janeiro: MPRJ, 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. **A outra face da inclusão.** TEIAS: Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 2001.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria do saber docente. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Fundação SM/UNESCO, 2022.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Fundação SM/UNESCO, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2002.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina (UEL). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2830584111143414>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-8425-1717>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

² Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad de San Carlos, Paraguai. Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/8309140399811451>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

³ Mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal do RoraimaUFRR. Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/0459179128875578>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0846-198X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

⁴ Pós-doutor em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas-PPGECH/UFAM; Doutor em Estudos Literários-PPGEL/UNEMAT. Diretor do Centro Cultural, Educacional e Tecnológico Para a Paz-FAPAZ, Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri-PPGL/URCA e Professor Associado (PRO BONO) da Logos University International-UniLogos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Práxis Transformadora em Educação-FAMEN/DGP-CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Brasil, Cabo Verde: Literatura, Educação e História -UERJ/DGP-CNPq. Lattes iD: <https://lattes.cnpq.br/5717227670514288>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

⁵ Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR, Brasil; Pós-doutor em Psicologia pela Universidad de Flores-UFLO, Argentina. Doutor em Estudos Literários-PPGEL/UNEMAT. Professor do Magistério Superior atuando no Instituto Tecnológico Metropolitano-ITM, Colômbia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Práxis Transformadora em Educação-FAMEN/DGP-CNPq. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9578469425073690>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0116-5918>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)